

Apuntes sobre el bachillerato en España

Non nobis sed saltem posteris.
[En el portalón de una vieja casa cordobesa].

I

Por muy roussoniano que sea el mundo contemporáneo en pedagogía, tendrá que reconocer que algo añade al alumno la educación. No es solamente un arte de dejar desenvolverse la naturaleza del niño y del joven. Otra cosa es, y contra ella habrá siempre que luchar, que una intervención torpe en el desarrollo del educando produce en éste daños irreparables.

La educación es una intervención en la vida del prójimo; del prójimo niño, adolescente y mozo. Es una fuerza que se les hace. Ahora bien: la legitimidad de esta fuerza está:

1) En la legitimidad que tiene todo lo que no puede ser de otra manera. El niño está de hecho en la sociedad—eminentemente en la de sus padres—, y de ella recibe su impronta.

2) En el derecho que tienen los adultos a prever cómo han de ser los futuros miembros de sus grupos (los niños de hoy), a adaptarlos a su vida (en defensa legítima de ella).

3) En la más alta razón, por desinteresada, de que “los mayores” desean elevar a los menores, a sus hijos, hasta los altos ideales, valores superiores en que ellos mismos convienen y comulgan.

Pero, repetimos, la educación es una fuerza que el adulto hace al niño, al joven, al mozo.

II

Entendemos por educación, en sentido amplísimo, todo moldeamiento y conformación que el medio produce en el alumno. Y hay que hacer constar que el “maestro” es parte del medio conformador, un elemento de él.

La primera educación se confunde con el desarrollo físico y psíquico. Este desarrollo tiene un curso natural. Este *desarrollo—educado*, es decir, favorecido por la circunstancia del niño—es el más fundamental. Hasta que no se ha sabido—mejor, *ahora empieza a saberse*—en qué consistía la duplicidad psíquica que corresponde al cerebro interno (1) y a la corteza cerebral, no se podía razonar *científicamente* sobre la importancia del medio maternal y familiar. Pero, naturalmente, se sabía que madre sana moralmente y matrimonio normal producían hijos sanos y normales psíquicamente. (Recuérdense las teorías psicoanalíticas sobre el bastardo como héroe o anormal, tan expresivamente realizadas en la literatura universal.)

Después de la primera infancia, la educación se institucionaliza y aparece el maestro. Con él, el elemen-

to técnico y “artificioso” de la educación. Elemento ineludible en la sociedad diferenciada.

III

Madre o pedagogo no hacen sino otorgar al alumno—al hilo de su desarrollo natural—“poderes”. Esto quiere decir que educan al niño, le llevan, le facilitan una conducta adecuada a su ser de hombre. Esta conducta será elementalísima; por ejemplo, el control de sus necesidades fisiológicas o la más compleja de la expresión oral. De todos modos, madre o pedagogo son los instrumentos que van otorgando al niño el “poder hacer” lo que tiene que hacer y lo que debe hacer. El elemento rector no puede menos de empezar por ser finalista (moral).

Que el hombre hable, se comporte regladamente frente al prójimo, que “pueda entender el mundo”, que tenga una conciencia moral de “cómo deben vivir” unos hombres con otros, que sepa buscar a Dios en su corazón, depende de cómo haya sido criado, amamantado, guiado en sus primeros pasos, “educado” por sus padres y ayos (pedagogos).

Pero si reflexionamos sobre lo dicho—aunque en esquema—, saltará a la vista que toda la acción educativa no es sino potenciación de lo que está ya en el niño, que no se desarrollaría normalmente sin esa acertada intervención, sin ese benéfico influjo de la madre y del ayo. La educación es un otorgamiento de poder, un convertir en poder las facultades naturales. A mayor educación, mayor poder en el hombre.

IV

En el sentido expuesto, toda educación, hasta la última que se pueda dar en la Institución docente, participa de su carácter primero y esencial: otorgar poder al alumno. De aquí que se borre también el distinguo vulgar entre instrucción y educación, pues toda instrucción es, al ser adquirida, un poder. El instruido en paleografía tiene el poder de leer letras antiguas; está educado, adiestrado en ese acto. Lo que ocurre es que se ha confundido la adquisición noticiosa y vana con la educación como adiestramiento. La “cultura general” ha sido un vano señuelo, tras del que se han ocultado muchas vanidades. Se ha llamado también a la educación “formación”, oponiéndola a la instrucción. Pero formado está el hombre cuando puede hacer lo que le está otorgado hacer, y para hacer hay que tener instrucción, en el sentido tradicional del vocablo en castellano. Toda acción supone un arte, y todo arte, una previa instrucción.

V

Hay aquí algo que conviene dilucidar más pormenorizadamente. Hace años expuso Ortega (2) una teoría interesante en su ensayo titulado *Biología y Pedagogía*. Según Ortega, hay una educación elemental, que es la esencial. Para llegar a entender en qué estriba esa educación esencial se vale de una ingeniosa comparación entre la bicicleta, el pie y el seudópodo.

(1) Véase ROF CARBALLO: *Cerebro interno y mundo emocional*. Madrid, 1952.

(2) *El Espectador*, vol. III. Ensayo titulado “Biología y Pedagogía”.

En nuestra terminología, quien tiene una bicicleta "puede" andar rápidamente, pero sólo por donde haya camino a propósito. Esta máquina, la bicicleta, es perfectísima—artificialísima—, pero limitada. A pie podemos caminar por donde no podríamos en biciclo, es evidente. Lleva el pie a la bicicleta ventaja en esto. Pero su caminar no será tan rápido como el de la bicicleta. No obstante, la oposición entre bicicleta y pie no es esencial; el pie también es una estructura definida, tiene partes, engranajes, se parece en última instancia a una máquina y, como ella, necesita ciertas condiciones favorables para funcionar. Tampoco se anda por donde se quiere. Ahora bien: el pseudópodo que produce la amiba no tiene estructura fija; es la misma amiba, que anda convirtiéndose en sus propios pies. El andar en la amiba es a un tiempo creación del órgano y empleo de él. Ahora bien: la máquina no marcha sin la mano—el instrumento, la máquina, sin el órgano natural, mano o pie—, ni hay mano o pie sin vida originaria. La vida originaria tiene su espontaneidad, que es previa a su posterior organización y a los últimos productos instrumentales. Para Ortega hay tres planos en el orden psíquico, que los ejemplos de orden físico citados definen claramente: civilización, cultura, vida espontánea. El primero es el uso de técnicas; el segundo, la ciencia creadora, el arte; el tercero, "los ímpetus originarios de la psique, como son el coraje y la curiosidad, el amor y el odio, la agilidad intelectual, el afán de gozar y triunfar, la confianza en sí y en el mundo, la imaginación, la memoria". Es claro, si aceptamos esta teoría, que *la educación esencial* es la de aquel tercer plano de la psique, el más profundo.

Evidentemente, lo formativo sería eminentemente lo educativo esencial, lo que potenciara esos ímpetus elementales de la vida. Es lo que han hecho siempre los juegos, lo que se ha pretendido al contar a los niños cuentos y leyendas con la literatura "ejemplar", etc. Pero somos civilizados. Está bien no buscar al hombre en el niño (ROUSSEAU), mas el niño pasa a hombre y, desde que es niño, hay que prepararlo para hombre. Algunas técnicas (leer, escribir, contar) tienen que serle al niño embutidas muy pronto. Es demasiado breve la vida, demasiado complicada nuestra civilización para andar despacio en nada; tampoco en la educación.

VI

Después de la infancia, la puericia del hombre se prolonga hasta los catorce o quince años. La pubertad se adelanta en la adolescencia y el niño es hombre fisiológicamente antes de ser hombre psíquicamente. Toda la primera enseñanza se prolonga hasta que, hacia los quince años, se despiertan en el mozo los primeros intereses objetivos, el sentido de lo público y el gusto por lo abstracto y por la belleza estética. En realidad, ahí comienza el bachillerato.

VII

Hacia esos años, los catorce o quince, se estudiaba en la Edad Media la facultad de Artes. Napoleón llamó a estas casas de estudios *Lycées*. La imbricación entre la segunda parte del bachillerato (es un *ritornello* en la historia del bachillerato su división en dos partes)

y las Facultades de Filosofía y Ciencias es constante.

No es aquí lugar de insistir en este punto, que traté en un artículo de la REVISTA DE EDUCACIÓN (núm. 10, año 1953). Queda la afirmación de que el bachillerato es eminentemente instructivo y, por tanto, formativo, pero no en el plan del *seudópodo*, sino en el del pie, o sea, en el de la "cultura". El bachillerato seguirá siendo primera enseñanza, superior, si se quiere, en sus primeros cursos. Será universidad, preuniversidad, si se quiere, en sus últimos cursos. A esa doble tarea ha de responder. Y desde su doble punto de vista quedan invalidados los equívocos de formativo e instructivo. Lo verdaderamente equívoco es lo de secundario. Lo de enseñanza media es un remedio. Déjmoslo.

VIII

Difícilmente un pueblo egregio como el español se habrá visto conducido a más caótica situación que la de 1814. Por lo que atañe a la enseñanza, el panorama era desolador. Los primeros esfuerzos por crear, desde el Estado, una enseñanza fueron de la época de la década fernandina. Todo lo iniciado en el tiempo liberal, de 1820-23, quedó *in nuce*. El primer intento de crear algo que sustituyera a las viejas Facultades de Artes de las viejas Universidades es de 1825, en que se crearon las *Universidades provinciales*, germen de los Institutos provinciales de 1845.

IX

La división de la Historia en Antigua, Media y Moderna no es una tontería inexpresiva, antes al contrario, responde a una mentalidad y, a la vez, a una convicción en el campo de la Filosofía de la Historia muy clara y definida. La idea rectora es ésta: el mundo sufre una continua secularización desde finales de la Edad Media, precisamente es mundo moderno la edad de la secularización, y mundo medieval, la edad de la teocratización de la sociedad. Reaccionario es volver a la teocratización; progresivo, precipitar la inevitable secularización. Estas ideas proceden de Guizot, y no es, ni mucho menos, una casualidad que Gil y Zárate diera, con sus amigos, el empujón para la secularización de la enseñanza—comenzada en el Ministerio del duque de Rivas—y fuera él, a la vez, el traductor y expositor de los libros de Guizot entre los españoles (3).

(3) GIL Y ZÁRATE: *De la Instrucción Pública en España*. Madrid, 1857, tres volúmenes.

He aquí las tesis de Gil y Zárate, que son las de Guizot:

"La Iglesia, después de haber sido soberana en los dominios de la inteligencia, ha perdido esta soberanía, la cual se ha trasladado a la sociedad civil, como más ilustrada y progresista."

"La Iglesia, después de haber sido también soberana en el orden político, ha perdido igualmente esta soberanía, teniendo que renunciar a sus dorados sueños de teocracia universal; la sociedad civil, recobrados sus derechos, se gobierna, a su vez, dándose a sí misma sus leyes."

"Sólo puede haber progreso intelectual donde exista libertad y discusión; excluida la libertad y la discusión de la Iglesia, se ha refugiado en el seno de la sociedad civil."

"Sólo donde reside la soberanía reside el derecho a educar."

"Cuando la sociedad eclesiástica era la soberana de todo, fué y debió ser la enseñante."

"Perdida la soberanía, la sociedad eclesiástica no puede ni debe ser la enseñante."

Así pensaba, hacia 1850, un liberal, que, dicho sea de paso,

X

Hacia 1845, ¿qué podría llamarse en España segunda enseñanza? ¿La dada en los Seminarios, pobrísimos en todos los sentidos? ¿La de algunos *dómines* sueltos, procedentes de las disueltas Ordenes monásticas o de las también disueltas Universidades? Difícil fué hallar maestros de Letras y Ciencias para las doce recientemente creadas Universidades, y difícilísimo encontrarlos para los Institutos. No había libros adecuados; los saberes de la ciencia moderna nunca fueron institucionalizados en la sociedad española. ¿Cómo encontrar, pues, hombres doctos en Física, en Ciencias Naturales, etc.? Las antiguas Universidades estaban, tal vez con razón, totalmente desprestigiadas. Las humanidades, que habían sufrido el rudo golpe de la expulsión de los jesuitas, en el siglo XVIII, casi únicos cultivadores serios de tales estudios, se refugiaban en la Academia Grecolatina, de feliz recordación, pero siempre corta de medios. Todo tenía que hacerlo el Estado, frente a una sociedad incapaz y prisionera de ciertos furores políticos, que la obnubilaban.

XI

La obra legislativa de 1836 a 1857 es preciso enjuiciarla con serenidad y, en definitiva, dentro del marco político y de la mentalidad de la época. No puede decirse que fuera totalmente errada. Hizo lo que pudo, sin medios, sin ambiente. Allí quedó sentado el principio de las dos enseñanzas: la oficial y la privada. La historia legal de esta diferenciación, y algunas consideraciones desde el punto de vista de una mentalidad moderna, están claramente expuestas en el artículo de ALONSO GARCÍA, en el número 33-34 de la REVISTA DE EDUCACIÓN.

XII

De la pobreza de nuestra segunda enseñanza a mediados del siglo XIX dan idea los siguientes datos:

CURSO 1850-51

	<i>Alumnos</i>
En los Institutos provinciales	4.400
En Colegios privados	2.366
En Seminarios conciliares	1.982
	8.748

España estaba sobre los quince millones de habitantes. La enseñanza oficial tenía el 50 por 100. Los Seminarios tenían menos del 20 por 100; la privada, un 30 por 100, en la que habría que incluir la dada por algunas Ordenes religiosas, ya dedicadas a la enseñanza secundaria. Hay que advertir que los Seminarios incorporaban, por ley, sus estudios a la Univer-

se declaró más de una vez explícitamente católico. Dejémosle a él la responsabilidad de lo dicho, a lo que sin duda habría que oponer objeciones absolutamente radicales; pero ahora tan sólo estamos haciendo historia.

sidad. De ellos salieron algunos colegios de segunda enseñanza diocesanos, que aún subsisten (Almería, etcétera).

La enseñanza de colegios religiosos, además de por los Seminarios, estaba mantenida por los PP. Escolapios, que sostenían unas veinte casas, principalmente en el reino de Aragón. Gil y Zárate dice que rendían buenos frutos, "sobre todo en latín".

Comparada con Francia, España tenía dos veces y media menos alumnos de enseñanza media. Pero, paralelamente a Francia, comenzaba a establecerse una emulación entre enseñanza estatal y la de los religiosos. La ley Falloux de 1850 (4) favoreció en Francia a estos últimos; en España, la debilidad e incapacidad organizadora del Estado la hicieron imprescindible.

XIII

Sería melancólico contemplar pormenorizadamente la historia de nuestra segunda enseñanza durante los últimos cincuenta años. No obstante, fuerza es reconocer que el profesorado de Institutos ha contado siempre con notables hombres de Letras y de Ciencias. Y, asimismo, que la capacidad creadora de Centros de enseñanza, la devoción de su profesorado y, muchas veces, su competencia, han hecho de la enseñanza de los Colegios de la Iglesia en España un factor importantísimo de la enseñanza y de la vida nacional. La llegada a España, a comienzos de siglo, de Ordenes francesas dedicadas a la enseñanza, hoy totalmente nacionalizadas, vino a reforzar a las nativas—jesuitas, escolapios, etc.—.

El *Anuario de la Enseñanza Media*—curso 1953-1954—, último publicado por el Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza, nos da los datos siguientes:

NUMERO DE COLEGIOS RECONOCIDOS

De varones	189
De mujeres	331

<i>Número de alumnos del Bachillerato</i>	65.140
<i>Número de alumnas del Bachillerato</i>	38.461
	103.601

El número total de estudiantes de bachillerato era, por esos años, 234.000. Es decir, que casi el 50 por 100 de los estudiantes españoles cursan en colegios religiosos. La enseñanza oficial no pasa de 40.000. El resto, 90.000, aproximadamente—¡cifra importante!—, está en las llamadas libre y privada.

Estas cifras invitan a la meditación. España y Francia han mantenido, de un modo u otro, el principio de libertad de enseñanza. Alemania, no. Desde el decreto de 21-XI-1787, que puso todas las escuelas bajo el Estado, se produjo allí la gran secularización de la enseñanza. Pero en Alemania, el Estado se mostró siempre capaz de organizar los estudios de la na-

(4) GEORGE WEILL: *H. de l'Enseignement secondaire en France, 1802-1920*. París, 1921.

ción (5). La debilidad del Estado español, los avatares de su historia política, produjeron en España persecuciones, trabas a los religiosos y, al par, pobreza en la obra educativa del Estado. La sociedad, por su parte, no ha tenido vigor para crear establecimientos privados en cantidad y calidad. Sin embargo, 90.000 estudiantes, aproximadamente, cursan en colegios de licenciados, en academias de piso, con profesores particulares, etc.

El hecho ingente de los 520 colegios de religiosos merece, por lo pronto, respeto. En una nación católica es natural que la enseñanza media haya encontrado el cauce de las casas de religiosos. Tradicionalmente, enseñaban en España, en las Facultades de Artes, dominicos, agustinos, franciscanos, mercedarios, jesuitas. Los PP. Escolapios comenzaron enseñando a los niños de primaria. Luego, en el siglo XIX, ampliaron la esfera de su actividad al bachillerato. Vinieron más tarde las Ordenes francesas y los Salesianos. Hoy es todo un mundo enseñante, particularmente de segunda enseñanza. Menor es su esfuerzo en la primaria; se inicia en los grados superiores, muy particularmente con el reciente estudio general de Pamplona, con el I.C.A.I., etc. Nada de esto puede ignorarse ni lamentarse. Por otra parte, esta enseñanza está en la ley de 1953, que atañe a la ordenación de la segunda enseñanza, y es lo que aquí nos importa, vigilada suficientemente por el Estado, a quien incumbe, es evidente, el cuidado de la comunidad, *qui curam communitatis habet*. Se podrá discutir el más y el menos de esta intervención—yo, por mí, soy partidario del menos—. Las virtudes de esta enseñanza son las esperadas de gentes educadas en la Iglesia, devotas de su hacer, en muchos casos entusiastas. Su ilustración es la general en España. La mejora que puede esperarse en ella depende de sus superiores, de las exigencias de la sociedad española; en alguna parte, del ejemplo que dé el propio Estado español, y, finalmente, de una feliz comunicación entre los propios servidores del Estado (catedráticos, inspectores) y los padres y hermanos que regentan sus establecimientos. Hay que deterrar toda idea de oposición o competencia, así como toda idea de dominio. La cooperación sí es necesaria; una cooperación exigida entre el Estado y los colegios religiosos por su misión común en la vida española.

XIV

Los colegios privados llenan también su puesto en el combate por instruir a la adolescencia hispánica. Sus virtudes son las corrientes en los españoles: sobriedad y trabajo; sus defectos, principalmente, se originan en la pobreza de medios. No hay espíritu auténticamente fundacional para la obra instructiva laica en España. No olvidemos que, organizados los colegios privados y academias con espíritu de lucro—espíritu natural en el tipo de la sociedad económica actual—, sus posibilidades son, dadas las circunstancias sociales, escasas. Aquí sí podría intervenir el Estado, fomentando decididamente, tal vez en unión de los organismos provinciales y municipios, la creación de colegios-academias

cooperativas. Es difícil mover las voluntades de los intelectuales, en este caso los licenciados, pero habría que intentarlo. Y la tarea es urgente, porque muchos miles de estudiantes se valen de profesores reclutados al azar de las necesidades. Tarea difícil la creación de colegios de licenciados en un momento en el que el problema de las edificaciones está en aguda crisis; no hay edificios capaces ni adecuados para los colegios. El mismo Estado no tiene resuelto el de sus escasos—confesémoslo—Centros de enseñanza media. Pero algo habría que hacer.

Algo habría que hacer porque—y los exámenes de cuarto y sexto lo vienen proclamando a voces—la preparación de esos 90.000 estudiantes libres y privados deja, en muchos casos, bastante que desear. Seguramente no es culpa de los profesores, en la mayor parte de los casos—no son, en su cultura y hábitos pedagógicos, sino reflejo del medio general—, pero sí lo es de la carencia de posibilidades materiales y de las malas costumbres sociales, especialmente del padre español, a quien, lo digo pidiendo perdón de antemano, habría previamente que curar de sus vicios pedagógico-sociales (recomendaciones, prisa en los estudios de sus hijos, poca generosidad en el pago a los profesores, desatención absoluta a las cuestiones de enseñanza, etc.).

XV

No se puede negar que la segunda enseñanza en España es patrimonio de las clases elevada y media. Generosamente, la ley de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media, dice, en su artículo primero, que el Estado procurará que esta enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos. Este deseo se realiza hasta ahora de un modo inadecuado. La enseñanza de la Iglesia está, inicialmente, dirigida a los pobres, pero esto se realiza en ella principalmente en la primaria. En la secundaria, por razón obvia, esta enseñanza es eminentemente una enseñanza clasista, dirigida a las clases superiores de la sociedad. No es que la caridad y la ley no hagan que un cierto número de niños dotados no estudien en los colegios religiosos, pero en corto número. Los Institutos acogen mayor número de alumnos procedentes de las clases económicamente débiles. En mucha menor cantidad ocurre esto en los colegios privados, que, naturalmente, son de "empresa" o negocio. ¿Podrían esos colegios cooperativos a que hemos aludido—bajo el amparo, subvención e inspección del Estado, Municipio y provincia—subvenir a las necesidades educativas secundarias de gentes modestas? Tal vez. Valdría la pena de ingeniar el montaje de estos establecimientos. Las disposiciones sobre Centros de Patronato podrían ampararlos.

De todo lo dicho, creo que puede desprenderse esta conclusión: La enseñanza privada, de religiosos o licenciados, es pieza capital en el cuadro de la Enseñanza Media española, dada la poca capacidad demostrada por el Estado español en tal materia, y dada la estructura moral, religiosa y económica del país.

MANUEL CARDENAL DE IRACHETA

(5) A. PINLOCHE: *La segunda enseñanza en Alemania*. París, 1920.

Estos apuntes continuarán en próximos números.